ROK II. LISTOPAD 1925. Nr. 9.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Komitet Redakcyjny stanowią: Bilski Klemens, Gacki Władysław, Ochędalski Henryk, Opęchowski Jan, Petrykowski Romuald, Zaleski Aleksander.

M. ORŁOW.

W sprawie kształcenia osobowości dziecka.

Na tak wzniosłych i pięknych zasadach moralnych chce budować nasz związek szkolnictwo polskie. O ile ideologja ta zostałaby kiedyś zrealizowana, o ile rzeczywiście praca stałaby się „najwyższą godnością ludzkości", wtedy społeczeństwo musiałoby składać się z jednostek, obdarzonych zdolnością twórczą, głęboko uspołecznionych i moralnych. Stosownie do tego szkoła zapomocą odpowiednich metod wychowania i nauczania kształciłaby właśnie takie jednostki. Należy jednakowoż pamiętać o jednem, że metoda nauczania nie wisi, że tak się wyrażę w powietrzu, gdyż zawsze i wszędzie dostosowuje się do warunków życia. Ideologja społeczna związku naszego nie została przecież jeszcze zrealizowana. Nie na zasadzie pracy, a więc sprawiedliwości, układają się stosunki na tej „wielkiej ojczyźnie-ziemi". „Futura sunt incerta", to jednakowoż wierzymy w to, że ewolucja historyczna zrealizuje stopniowo ten nasz ideał społeczny. Pod wpływem wzrastającej świadomości narodowej i klasowej, wyzysk coraz więcej traci grunt pod nogami, a więc praca musi stać się „najwyższą godnością ludzkości", normującą stosunki ludzkie wewnątrz i nazewnątrz poszczególnych państw. Szkoła jednakowoż, jej metody i programy, dostosowują się nie do ideałów społecznych, lecz do realnej rzeczywistości. Jak wygląda obecnie ta rzeczywistość powszechnie w Europie?

Społeczeństwa rozbiły się jakoby na dwa obozy. Jedni chcą budować życie gospodarcze na podstawie pracy, porozumienia i układów, drudzy znów chcieliby za wszelką cenę upra-

wiać nadal wyzysk w stosunkach wewnętrznych państwa i nazewnątrz w stosunkach międzynarodowych. Pokój, który panuje obecnie w Europie jest jak w XIX w. pokojem zbrojnym. Jeżeli jednakowoż stara szkoła była dostosowana do potrzeb zmilitaryzowanego społeczeństwa, to o ile warunki życia się nie zmieniły, nie może się zmienić szkoła. Jednakowoż ministerstwo nasze, jak samo o tem pisze, przeprowadza „głębokie zmiany metod nauczania".[1])

Jaka jest przyczyna tego napozór braku konsekwencji?

Metody i programy nauczania w szkole państwowej przedwojennej, czy to niemieckiej, czy austrjackiej, czy rosyjskiej były, ogólnie mówiąc, identyczne, te same, jakie uprawiano powszechnie na kontynencie Europy. Nieliczni przedstawiciele nowej myśli pedagogicznej tę szkołę zwalczali: Binet i Demolins szkołę państwową francuską, Meuman — niemiecką, Nieczajew — rosyjską. Gdy powstało państwo polskie, to o ile warunki życia nie zmieniły się zasadniczo, należałoby tę szkołę spolszczyć, pozostawiając metody i programy starej szkoły. Szkoła ta, powtarzam, dobra czy zła, z punktu widzenia tej czy inne ideologji, była jednakowoż dostosowana do warunków życia, przeszła przez ogień próby wielu pokoleń pedagogów. Ułatwiłoby to pracę nauczycielstwu, które przygotowane było do nauczania według starych metod. Ministerstwo jednakowoż, jak o tem wspomniałem, przeprowadza „głębokie zmiany metod nauczania". Co wywołało tę reformę ministerjalną?

Czy życie społeczne nie pod wszystkiemi względami układa się tak, jak przed wojną?

Czy brak poczucia rzeczywistości?

Zdaje mi się, że ta druga hipoteza jest bliższa prawdy. Jeżeli stosunki międzynarodowe są, jak i w XIX wieku, naprężone, wymagają militaryzacji państwa i społeczeństwa, jeżeli w tym kierunku nic nie zmieniło się na lepsze, to warunki życia gospodarczego układają się inaczej, niż przed wojną. Trudniej jest ułożyć budżet, konkurencja na rynkach wszechświatowych jest coraz ostrzejsza, a państwo, aby ten budżet ułożyć, zmuszone jest więcej wywozić, niż przywozić, musi pod wieloma względami wystarczać sobie. Aby wybrnąć z tych trudności gospodarczych, należy podnieść do odpowiedniego poziomu rolnictwo, przemysł i handel. Tylko ludzie odpowiednio przygotowani mogą sprostać temu zadaniu. Tu kryje się przyczyna reformy szkolnej. Stąd widzimy, że warunki społeczne, w których ministerstwo przeprowadza swoją reformę, są nader skomplikowane i sprzeczne. Jeżeli chodzi o stosunki międzynarodowe,

1) O tem mają pracę „Podstawy pedagog. i psychol. programów minist.," „Życie szkolne" Nr. Nr. 11-28 ciąg dalszy w druku.

o konieczność obrony państwa, to należałoby utrzymać starą szkołę. Jeżeli zaś chodzi o podniesienie do jak najwyższego poziomu wytwórczości pracy narodowej, to niezbędne staje się zerwanie z tą szkołą i kształcenie osobowości dziecka. Te dwie zasady kłócą się między sobą. Jedynem wyjściem dla ministerstwa jest kompromisowe załatwienie reformy szkolnej. Programy ministerjalne, jak to postaram się wykazać w następnym rozdziale niniejszej pracy, są właśnie takim kompromisem.

Jeżeli jednakowoż punktem wyjścia wszelkiej akcji rządu musi być rzeczywistość, to inaczej musi się ułożyć praca naszego związku. Tutaj punktem wyjścia naszej pracy pedagogicznej, teoretycznej, a więc naukowej w pierwszym rzędzie, winna być nasza ideologja społeczna, jako postulat naszej woli, czyli wyrażając się słowami Kanta, postulat naszego rozumu praktycznego.

Aby rzecz bliżej określić, przytoczę taki przykład konretny. Ministerstwo wydało obowiązujący nauczycielstwo program szkoły powszechnej, w związku z tym programem, jako podręczniki do nauczania przedmiotów pedagogicznych w seminarjach nauczycielskich, poleciło prace Deweja, Bineta i Meumana. Są to, że się tak wyrażę, obrazowo, trzy strumienie, które jak dotąd nie zlały się jeszcze w jeden potok. Program ministerjalny i prace wyżej wymienionych pedagogów nie jest to jedno i to samo, nie są to zawsze jedne i te same myśli. Nauczycielstwu zaś, przyzwyczajonemu do starych metod, często obce są i te prace i ten program. Złączyć te trzy potoki pod kątem widzenia rzeczywistości, jest zadaniem ministerstwa. Złączyć je pod kątem ideologji związkowej jest zadaniem związku. Tak zrozumiana praca rządu i związku nie kłóciłaby się nawzajem. Zawsze i wszędzie postępowe odłamy społeczeństwa, wybiegając myślą naprzód, tworzą nowe formy życia, które realizują się stopniowo drogą ewolucji społecznej. W tem leży istota postępu, oznaka siły i energji narodu.

II.

Wł. Gacki w artykule: „Program literatury polskiej w szkole średniej"[1]) pisze: „W programie kłócą się dwa różne systemy: historja literatury w zakresie elementarnym, jako przedmiot nauczania i lektura wybranych dzieł, jako ośrodek nauczania języka ojczystego; zupełną jednak przewagę ma system pierwszy.

Widocznem jest, że program mógł powstać jako wynik kompromisu dwóch ścierających się poglądów dydaktycznych, przyczem jedna ze stron, czując przewagę, okazała skłonność do ustępstw nieznaczną". Wskazawszy najzupełniej słusznie na to,

1) „Szkoła i Nauczyciel" r. 1925 Nr. 1—2.

że program jest wyrazem kompromisu, Wł. Gacki wykazuje następnie, że układ materjału historycznego nie znajduje się w związku „z całkowitym procesem wzrostu i rozrostu dziecka, młodzieży“.

Ten sam brak jednolitości, kompromisowe załatwienie sprawy, daje się odczuć w układzie materjału i metodach nauczania pedologji w seminarjach nauczycielskich. Jeżeli zasadniczym celem szkoły powszechnej miałoby być kształcenie i budzenie osobowości dziecka tak, jak to nadzwyczaj głęboko ujmował Trentowski, to pedologja stałaby w centrum nauczania seminaryjnego. Kto chce kształcić osobowość dziecka, winien poznać dziecko. Tak jednakowoż nie jest, pedologja w programie seminarjów nauczycielskich zajmuje skromne miejsce, pokrewne przedmioty nauczania nie znajdują się do niej w stosunku korelacji. Jednakowoż należy stwierdzić, że program szkoły powszechnej kładzie pewien nacisk na kształcenie osobowości dziecka i tem właśnie różni się od programów starej szkoły, której zasadniczym celem było przyswajanie, wtłaczanie do duszy dziecka pewnej ideologji.

Jak ujmuje program szkoły powszechnej sprawę kształcenia osobowości dziecka?

Program wymienia cały szereg cech psychicznych dziecka, które nakazuje nauczycielowi kształcić, jak to: zdolność obserwacji, fantazję, zdolność rozumowania logicznego, uczucia patrjotyczne, humanitarne, estetyczne, cechy woli, jak punktualność, dokładność, męstwo i t. d.

Program usilnie akcentuje heurystyczną metodę nauczania. Heureza jest wyrazem chęci kształcenia inteligencji dziecka, oraz wyrazem szacunku do osobowości dziecka. Stosując heurezę, chcemy wiedzić, jak dziecko daną rzecz obserwuje, co o niej myśli, jak ją odczuwa. Heureza i kary cielesne, czyż nie są to dwa wprost biegunowo przeciwne światopoglądy pedagogiczne!

Dziecko posiada popęd do ruchu, wyraża swoją jaźń zapomocą czynu. Program i w tym wypadku uwzględnia osobowość dziecka, wprowadzając pracę ręczną, zajęcia praktyczne, gry i zabawy, gimnastykę, wycieczki.

Ciekawe jest, że Foerster zwalcza szkołę pracy, gdyż, jak mówi, człowiek wiecznie czynny, twórczy, staje się niezdolny do przyjęcia wielkich tradycyj „do skromności, samokrytyki, bezosobistego przysłuchiwania się i przyjmowania“. Stąd zrozumiałem się staje, dlaczego stara szkoła, mając na względzie jedynie przyjęcie przez młodzież szkolną pewnej treści, unikała pracy fizycznej.

Wymaga poniekąd program, aby nauczyciel podawał dziecku materjał naukowy, przystosowując się do popędów i zainteresowań dziecka.

Jeżeli więc seminarzysta, jako przyszły nauczyciel ma to nader trudne zadanie spełnić, to zdawałoby się, że w centrum nauczania należy postawić naukę o dziecku. Jednakowoż na naukę o dziecku udziela program na IV-ym kursie tylko trzy godziny tygodniowo i to przez jedno półrocze. Na historję zaś wychowania udziela program na kursie IV-ym trzy godziny tygodniowo przez cztery miesiące.

Żywe dziecko ustępuje tutaj jakoby na plan drugi wobec tradycji historycznej. Nie chcę przez to powiedzieć, że historję wychowania należy skreślić z programu, stwierdzam jedynie brak jednolitego kierunku, jednolitej myśli. Jeżeli bowiem chodzi o kształcenie osobowości dziecka, to psychologja dziecka, staje się nauką niezbędniejszą, niż historja wychowania. Czyż medycy na uniwersytetach studjują przeważnie historję medycyny? Jeżeliby ministerstwu rzeczywiście chodziło o kształcenie i rozwój indywidualnej duszy dziecka, to odpowiednio ujęłoby sprawę korelacji pedologji z innemi przedmiotami nauczania. Chodzi bowiem o to, aby seminarzysta otrzymywał wiadomości o dziecku z różnorodnych źródeł. **Przy nauczaniu histrorji i literatury pięknej należałoby poddawać analizie psychologicznej życiorysy wielkich ludzi, uwzględniając przedewszystkiem wiek dziecięcy.** Ze szczególnym naciskiem należałoby przerabiać te utwory literackie, w których występują dzieci. Przy nauczaniu anatomji i fizjologji należałoby zwrócić baczną uwagę na działy, dotyczące pod tym względem dziecka. Jednakowoż myśli te są obce programowi seminarjum nauczycielskiego. Jest to tembardziej ciekawe, że program ministerjalny najzupełniej zdaje sobie sprawę z doniosłości korelacji, jeżeli chodzi o inne przedmioty nauczania.

W programie gimn. państwowego, we wskazówkach, dotyczących języka polskiego, czytamy, co następuje: „Współdziałanie nauczycieli różnych przedmiotów jest w szkole nader pożądane. Zapobiega ono powstawaniu w umysłach uczniów niczem ze sobą nie połączonych przegródek, wzmacnia wpływ wychowawczy każdego przedmiotu zosobna i ułatwia doprowadzenie osiągniętych przez nie wszystkie wyników do syntezy. Stosunek przedmiotów w planie nauczania, który to współdziałanie ułatwia, przyjęto w dydaktyce nazywać korelacją nauczania". W programie zaś nauki w seminarjach nauczycielskich czytamy, że nauczanie psychologji winno znajdować się w związku z nauką literatury polskiej, śpiewu i rysunków, fizyki i zoologji. „Przy nauce zoologji" czytamy w uwagach do programu psychologji „należy robić obserwacje nad postępowaniem zwierząt i stawiać zagadnienia, jak sobie należy wyobrażać ich przeżycia psychiczne". Fakt nadzwyczaj charakterystyczny. Pomyślano o psychologji zwierząt, lecz zapomniano o psychologji dziecka, którą przecież program traktuje jako odrębną naukę. W seminarjach przedwojennych dawano seminarzyście

niewielką ilość wiedzy, a nadewszystko wychowywano go w prawomyślności i przywiązaniu do monarchy. Inspektor szkolny dbał o to, aby tak wychowany nauczyciel nie zboczył z przepisanej mu drogi. Zadaniem nauczyciela było wychować w tym samym duchu dziatwę szkolną. O rozwój cech psychicznych dziecka, o rozwój jego inteligencji, charakteru, zdolności, jednem słowem o rozwój osobowości dziecka nie troszczono się wiele. Z punktu widzenia nowej pedagogiki seminarjum staje się wszechstronnem studjum dziecka; dziecko winno stać się tym ośrodkiem, w którym łączą się wszystkie nauki i zajęcia praktyczne nauczania seminarjalnego, gdyż zasadnidynie przyjęcie przez młodzież szkolną pewnej treści, unikata czym celem nauczyciela jest, jak mówi Trentowski: „Wychowywać w każdej szkole i szkółce pojedyńczość, t. j. jaźn, jednostkową wedle jej przyrodzonego usposobienia i objawu bożego w niej złożonego, wychowywać ją nie dla tego lub owego towarzystwa (t. j. grupy społecznej), dla nikogo, ale dla siebie samej. W naszych czasach jest indywiduum największą świętością, bo to cechuje wszędzie rzeczywistą boskość".

Program powstał na skutek kompromisu tych dwóch światopoglądów pedagogicznych, nic więc dziwnego, że żaden kierunek nie został przeprowadzony z dostateczną energją i konsekwencją.

Oto czytamy np. w programie seminarjów nauczycielskich że ,,każdy uczeń powinien być obowiązany do prowadzenia pod kierunkiem nauczyciela pedagogiki lub psychologji obserwacyj, ewentualnie badań nad dziećmi w szkole ćwiczeń, zwłaszcza wskazane jest, aby każdy uczeń przez czas swej praktyki opracował monografję jednego, a jeszcze lepiej dwóch uczniów szkoły ćwiczeń." Nie daje nam jednakowoż ministerstwo specjalnych wskazówek, jak te obserwacje i badania należy przeprowadzać. Poleciło natomiast specjalnym okólnikiem uwadze nauczycielstwa cenny i ciekawy pod wielu względami artykuł dr. L. Jeleńskiej ,,Praca w szkole ćwiczeń" (szkoła Powszechna r. 1923 z. III-IV), w którym to artykule między innemi podany jest opis, jak ta praca zorganizowana jest w seminarjum w Grodnie. ,,W dyżurach w szkole ćwiczeń" — czytamy w powyższym artykule — ,,nie mamy na celu praktyki uczniów, ale poznanie dzieci przez przyszłych wychowawców. Każdy z seminarzystów wybiera sobie jedno dziecko, które obserwuje podczas dyżurów i z którem się bliżej w ciągu roku zaznajamia. Podczas dwudniowego dyżuru stara się notować wszystko, co mógł zaobserwować w dziecku bez żadnych wniosków ze swej strony...

Nie dajemy początkowo żadnego wzoru obserwacji: idzie nam tylko o uważne patrzenie na dziecko... Najważniejszą rzeczą jest zmusić hospitantów do uważnego patrzenia na dzieci...

Czy można się zgodzić z takiem ujęciem sprawy?

Są dwie drogi, które prowadzą do zrozumienia duszy dziecka. Intuicja i systematyczne badania naukowe. Miłość wielka do dziecka oraz intuicja genjalna otworzyła przed wzrokiem Pestalozzi'ego tajniki duszy dziecka. Czy przeciętny seminarzysta tę intuicję posiada? Jest jeszcze inna droga. Droga systematycznego badania, analizy psychologicznej. Lecz, aby iść tą drogą, należy badać dziecko z punktu widzenia pewnych krytycznie ujętych przesłanek naukowych, a więc pewnego wzoru. W literaturze naukowej sprawa ta została dawno rozstrzygnięta, stało się to już mniemaniem ogólnem, że badać zjawisko możemy tylko wtedy, kiedy posiadamy pewne przesłanki ku temu, logiczne i rzeczowe. Czyż zmuszają np. początkującego studenta medycyny obserwować chorych, nie dając mu ogólnych wskazówek, dotyczących przebiegu choroby? Binet uskarża się na to, że nauczyciele francuscy nawet bardzo wytrawni, nie umieją obserwować dzieci, gdyż Szkoła Normalna nie daje im pod tym względem odpowiedniej metody. Mówi, że inspektorzy szkolni często pokazywali mu psychologiczne charakterystyki uczniów, pisane przez nauczycieli szkół powszechnych. Binet przeglądał te charakterystyki, lecz okazało się, że prace te są bez wartości. Nauczyciele pracowali, nie kierując się żadną metodą naukową. Taki sposób pracy, dodaje Binet, jest podobny do pracy nawet mądrego człowieka, który jednakowoż, nie posiadając specjalnych wiadomości z bakterjologji, przeprowadzałby eksperyment bakterjologiczny w brudnem naczyniu.

Poleca następnie program: „Badania inteligencji: testy Bineta, Dawida i t. p." Jeżeli rozpatrywać testy Bineta pod kątem widzenia kształcenia osobowości dziecka, to nasuną się tutaj następujące pytania:

Czy testy te, dostosowane do umysłowości dzieci Paryża, są odpowiednie w zastosowaniu do dzieci polskich, szczególnie wiejskich? Na to pytanie należy odpowiedzieć chyba przecząco.

Czy zapomocą tych testów możemy zbadać całokształt duszy dziecka, jego uczucia, zainteresowania, popędy? Oczywista, że nie, są do badania wyłącznie inteligencji dziecka.

Czyż jednakowoż można zbadać inteligencję człowieka dorosłego, a tembardziej dziecka w oderwaniu, jak to robi Binet, od jego zainteresowań, popędów wrodzonych? Czyż nie okaże się np. wykształcony i inteligentny profesor zupełnie bezradnym i niemądrym, kiedy, przypuśćmy, będzie zmuszony załatwić jakąś sprawę z życia praktycznego, jeżeli nie posiada w tym kierunku wrodzonych zdolności.

Zgodziłbym się jednakowoż na to, że zapomocą tych testów możemy zbadać nie tyle może inteligencję dziecka, ile tak zwane zdolności szkolne, t. j. zdolności, dzięki którym opano-

wuje dziecko pamięciowo i rozumowo szkolny materjał naukowy, który naogół mówiąc, nie leży w sferze zainteresowań dziecka. Binet zauważył, że zwykle uczniowie, którzy robili dobre postępy w szkole, dobrze wywiązywali się z jego testów. Uczniowie, zaś, o których nauczyciele mówili, że są niezdolni i postępów w nauce nie robią, źle odpowiadali na jego testy. Jeżeli dalej zważymy, jak to uznaje i Binet, że często wybitni uczniowie są niedołęgami w życiu, to staje się zrozumiałem, że testy Bineta nie mogą być miarą tych cech duszy człowieka, dzięki którym staje się on dzielnym i pożytecznym członkiem społeczeństwa. Jeżeli zważymy dalej, że często bardzo inteligentni, nawet utalentowani, ludzie źle uczą się w szkole, to zwątpimy nawet i w to, że testy te mogą być miarą już tylko inteligencji człowieka. Dopiero sześcioletnie dziecko, mówi Binet, potrafi odpowiedzieć na pytanie, czy teraz jest poranek, czy wieczór? Czytelnik, dodaje Binet, przeglądając te stety, powie, że dzieci są mniej rozwinięte, mniej mądre, aniżeli on o tem myślał. Sam Binet, przystępując do układania swych testów myślał, że otrzyma daleko lepsze rezultaty. Stara się rehabilitować dziecko tem, że musi ono odpowiadać na pytania, których nie oczekuje. Kiedy więc Binet obserwował dziecko w trakcie odpowiedzi na jego testy, to przyszedł do przekonania, że dziecko jest mniej mądre, kiedy zaś obserwował dziecko w życiu, wydało mu się i mędrsze i więcej rozwinięte. Kiedy więc był Binet bliżej prawdy? Na to pytanie postaram się dać odpowiedzieć w rozdziale IV-ym niniejszej pracy.

(c. d. n.)

TADEUSZ SEWERYN.

Wystawa Szkół Polskich w Paryżu.

(Dalszy ciąg).

Pierwsza z brzegu salka, poświęcona robotom dzieci, kształconych wedle metody prof. Buszka. Wiszą tu na ścianach naiwne rysuneczki, wykonane czerwonym i niebieskim ołówkiem, kompozycje kwiatowe, batiki na papierach, zdradzające zamiłowanie dziecka polskiego do kwiatów i ptaszków w asymetrycznym, fantastycznym układzie zdobiny.

Wielkie ukochanie pracy widać zarówno z dekorowanych zabawek Warsztatów Krakowskich, talerzy, czarek i kasetek, jak i tych kompozycyj akwarelowych, w których przesuwają się Matki Boże, niesione przez anioły na girlandach kwiatów. Cierpliwe ręce bawiły się tysiącem gwiazd na niebie, trawek na ziemi, piórek na skrzydłach anielich. Ale może najwięcej

chwyta za duszę drobiazgowy rysuneczek, odtwarzający z przypomnienia znane nam biedactwa - kwiaty z naszych łąk, zarośniętych rowów przydrożnych i podwórzy. Jest to dokument psychologji naszego dziecka.

Znana w Polsce metoda prof. Buszka apeluje do fantazji i artyzmu dziecka, a opiera się na tych stwierdzonych faktach, że bezkrytyczna łatwość, swoboda i śmiałość dziecka w wypowiadaniu się może wytwarzać nowe formy o prymitywnym wyrazie, nie pozbawione świeżości, a tem samem artystycznych wartości. Metoda ta zadowala się pozostawianiem dziecku swobody i umiejętnem podniecaniu jego fantazji. Ponieważ jest faktem, iż dziecko polskie, może najwięcej z dzieci Zachodniej Europy, uzdolnione jest do zdobnictwa, przeto obowiązkiem nauczyciela jest podsuwać mu różne techniki i dawać różne przedmioty do zdobienia. Ponieważ krytyczna obserwacja przyrody zabija w wieku młodocianym świeżość bezpośredniego wyrazu, przeto metoda ta wyklucza rysunek z natury, kultywując co najwyżej rysunek z przypomnienia.

Rzecz dziwna, że pod adresem tych ubożuchnych malowanek naszych dzieci padło najwięcej słów uznania ze strony Francuzów. Oto jak pisze H. Parigot w „Temps'ie" z 20.V b. r. w dziale „La vie et l'école": „Od pierwszej sali postrzega się, że ten naród przechował w mocy duszę ojczyzny". Odnalazł ją oddawna w sztuce ludowej, sztuce zakopiańskiej, źródle swego genjuszu. Ta to pobudka twórcza szuka najpierw rozkwitu w dzieciach. Mówi się im w szkołach: „Bóg stworzył przyrodę, lecz On dał i tobie zdolność tworzenia". I dzięki świeżym oczom i bogatej fatazji tworzą pokolei nie w wielkim stylu Boga, lecz nakształt ogrodniczków i szwaczek. Na takiej kanwie kładą wedle swego upodobania przedmioty i barwy. Jeśli zdarza się, jak na tym naiwnym obrazku, który w tej chwili staje przed naszemi oczyma, że ptak, posadzony na dachu, jest tak wielki, jak dom: — nie dręczymy autora (dziecka) za ten mały światek" — myśli nauczyciel — „ono będzie miało jeszcze czas na poprawę". Wkrótce istotnie rozsiewa ono kwiaty duże i małe; ono wyfantazjonowuje tę wiejską dziewoję okrytą wiejskim płaszczem, której nogi zaledwie dotykają tej ziemi okrągłej i pokrytej zielenią, gdy tymczasem jej głowa sąsiaduje z niebem usianem aniołami". Artykuł swój z podtytułem „Dziecko twórcze". My go nie zadręczamy"! kończy p. H. Parigot „historycznym okrzykiem": Vive la Pologne, monsieur! Belle... — Jeśli obok znajdują się kompozycje dzieci uczonych przez b. uczniów Szkoły Sztuk pięknych, ilustracje bajek, scen z życia i pomysły wycinankowe, nie grzeszące zbyt szczęśliwą wyborowością, tem lepiej dla nas, gdy jesteśmy pewni, że setki polskich szkół powszechnych dać mogą rzeczy o tej samej lub większej wartości.

Oprócz Polski w dwóch jeszcze miejscach dopuszczono na wystawie dzieci do głosu: w dziale austrjackim w Grand Palais, oraz w pawilonie miasta Paryża. Wystawa dzieci austrjackich wspaniała, ale posłuchajmy. Napis głosi, że „są to prace 40—50 chłopców i dziewcząt w latach od 7—15. Pracują po cztery godziny tygodniowo wszystkiemi technikami, które służą do rozwinięcia formy. Wystawione prace nie mają celu stać się sztuką, lecz są jedynie emanacją twórczego życia i wykazują: 1) tworzenie formy elementarnej; 2) wyraz wpływu świata zewnętrznego; 3) prace celem wyrobienia sprawności ręki. Przedmioty nie pochodzą z rąk nauczycieli; są one twórczością jedynie uczniów".

Niemożliwe! Każdy nauczyciel, na podstawie praktyki swej ma prawo zakwestjonować prawdziwość słów powyższych. Jest rzeczą wykluczoną, aby dzieci od 7—15-letnie, poświęcające nauce rysunku i technikom malarskim zaledwie cztery godziny tygodniowo, zdolne były wykonać tak dojrzałe artystycznie kompozycje, jak prof. Ciżek wystawił. Drzeworyty — Adam i Ewa, gloryfikacja Madonny z dzieckiem, duży fryz na temat „Russen fliehen vor dem Terror nach Schweden", duże afisze i ilustracje są właśnie dziełami sztuki i to przemyślanemi w sposób, który jest niedostępny młodocianemu wiekowi. Jeśliby przyjąć bez zastrzeżeń powyższe oświadczenie prof. Ciżeka, trzebaby uznać dzieci wiedeńskie za fenomenalnie uzdolnione artystycznie, a w samej Austrji oczekiwać bliskiej epoki genjuszów.

Inny znowu charakter ma lewe skrzydło pawilonu miasta Paryża, podzielone na szereg pokoików, zapełnionych secesyjnemi wyrobami do użytku dzieci. Bije z nich wrzask jarmarcznych barw, pstrokacizna tanich efektów afiszowych. Poza brzydkiemi lalkami naturalnej wielkości, zaludniającemi te małe magazyny i ubranemi na modę paryską, nigdzie ani cienia poszukiwania własnego, francuskiego wyrazu, a wszędzie jednostajny we wszystkich szkołach szablonowy typ przebrzmiałej, wiedeńskiej secesji. A jednak pretensjonalne napisy na tablicach głoszą: „La nature nous inspire", „L'ideal éclairant les arts", albo „Les élèves garçons et filles de 150 écoles primaires a tons les degrés ont rivalisé d'ingéniosité et d'esprit décoratif pour animer les stands et propager le goût parisien dans ce pavillon". W jednym z pism polskich p. dr. J. F. wskazał szkołom polskim wzór do naśladowania szkoły pawilonu miasta Paryża. Na czem ów wzór ma polegać — niewiadomo (chyba pod względem technicznego wyposażenia). Pan doktór germanistyki zatrzymał wzrok, widać, na błyskotliwych pozorach, uważając secesję starego Wiednia za ideał naszych szkół przemysłowo - artystycznych. Nie trzeba nam jednakowego stempla wszystkich szkół. Dusza młodzieży nie może być sztancą do powielania szablonu nauczyciela. Nawet cudzoziemcy uznali

za zdrowy taki stan, że każda nasza szkoła obrazuje inną metodę, inną linję kierunkową, inny wyraz, a w tonie każdej szkoły można odróżnić indywidualność uczniów. Jeżeli cały dział szkół polskich posiada jasny wyraz systemu i organizacji, jest to zasługą przedewszystkiem Państw. Szkoły Przemysłu art. w Krakowie, która dała zarazem wartościowy przykład, jak tego rodzaju wystawy urządzać należy. Zastosowała się ona w każdym calu zarówno do intencyj francuskiego głównego komitetu wystawy, jak i do urzędowego regulaminu uchwalonego z inicjatywy Ministerstwa W. R. i O. P. dnia 29.IX 1924 roku w Warszawie. Jeśli chodzi o wzór, jak w sposób plastyczny a jędrny demonstrować można metodę nauczania w szkołach przemysłowo-art., niedoścignioną w logice, jasności i celowości okazała się praca prof. Karola Homolacsa, który przy pomocy zmontowanych na tablicy ilustracyj dał plastyczny pogląd na swoją naukę zdobnictwa na kursie pierwszym. Jest to graficzne przedstawienie rozwoju elementów płaszczyznowych od jednobarwnych form pierwiastkowych (kwadrat, trójkąt) do pochodnych pełnych motywów złożonych i zdobniczych symbolów. Zkolei idzie rozwój elementów linijnych, form ornamentalnych wielobarwnych, przyczem nieustannie śledzić można obcowanie ucznia z materjałem i technikami — od najprostszych do skombinowanych, a zatem z mozaiką płytową lub intarsją, introligatorskiem tłoczeniem linij prostych i łamanych, ślusarskiem gięciem żelaznej sztaby w linijne formy płynne, ćwiczeniem piórkowem, pędzlowem, barwnem tkactwem kilimowem (ćwiczenia kolorystyczne oraz batikiem, jako technika wypełniania przestrzeni już ornamentowanych).

Metodę tę, której teorję rozwija książeczka autora „Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego" („Książnica" 1922), a praktykę „Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych" (Kraków, Muzeum Przemysłowe 1924), ilustruje nadto na wystawie obszerny album prac uczniów kursu I-go oraz broszura „L'ornementation Suivrant la Methode de Ch. Homolacs", która w szybkim czasie została rozchwytana przez cudzoziemskich uauczycieli, zjednowując autorowi powszechne uznanie i zapowiedź tłumaczenia jego prac na obce języki.

Nie tutaj miejsce na szczegółowe omówienie tej metody. Odsyłając chętnych zapoznania się z nią do powyżej wymienionych dzieł, posiadających dzisiaj europejskie znaczenie, zaznaczam tylko, że metoda p. Homolacsa nie ma na celu nauczenia uczniów początkowego kursu szkoły przemysłowej wszystkich rzemiosł czyli raczej technik, wiążących się z określonemi typami zdobniczemi, **lecz zmierza jedynie do wyrobienia w uczniu poczucia typu ornamentalnego i jego ścisłej zależności od materjału, techniki i celu zastosowania.** Metoda ta przeciwstawia się dotychczasowej bezprogramowości metody, opartej na intuicji i poczuciu nauczyciela, który, chcąc - nie chcąc, narzuca swą

wolę uczniom, tamując ich naturalną, własną twórczość. W porównaniu z francuskiemi metodami prof. Hairona, Rapina, Fuchsa, Prouvego i innych — metoda p. Homolacsa wykazuje większą konsekwencję w linji kierunkowej i niepomiernie ściślejszą łączność z życiem, dzięki logicznie rozwijanemu założeniu: ornament rodzi się w intuicji twórczej człowieka, ale budowę jego kształtują wymagania materjału i techniki.

Obok graficznie przedstawionej metody prof. K. Homolacsa zajmują miejsce pokolei różne nauki szkolne, przedstawione zapomocą kilku fotografij, a zatem: nauczanie form ogólnych (prof. L. Wojtyczko i S. Wójcik), geometrja wykreślna (prof. St. Górka), perspektywa (prof. W. Rzegociński), studjum z natury i specjalna szkoła grafiki (prof. H. Uziembło), historja stylów i specjalna szkoła architektury wnętrz i sprzętarstwo (prof. W. Krzyżanowski), warsztat malarstwa ściennego (W. Holewiński), studjum aktu i warsztat malarstwa dekoracyjnego (prof. J. Bukowski), uzupełniające studjum aktu (dr. H. Kunzek), spec. szkoła rzeźby (dyr. J. Raszka i prof. S. Wójcik), warsztat kilimkarski i szkoła specjalna (prof. W. Zarzycki), specjalna szkoła ceramiki (prof. T. Szafran, St. Popławski, J. Galer, instr. A. Zmaza). Omówienie wystawy każdego przedmiotu nauki wymagałoby zbyt wiele miejsca. Obszerne albumy prac uczniowskich oraz rozwieszone na ścianach studja szkolne dają możność ocenienia mniejszych i większych wysiłków nauczycieli tej szkoły.

Ponadto szkoła ceramiczna pod kierownictwem p. Tadeusza Szafrana wystawiła mały zbiór szkolnej ceramiki o różnorodnej technice, zastosowanej do niskich temperatur. Z pokazu tego zwraca uwagę kilka batików ceramicznych, choćby dlatego, że zastosowania tej wdzięcznej techniki nie widziało się nigdzie na wystawie. P. Szafran uznaje, iż zadaniem szkoły jest dać uczniom przedewszystkiem techniczne opanowanie rzemiosła, a nie wprawę w kreśleniu ornamentu. Wystawa tej jedynej w Polsce szkoły ceramicznej, kierowanej przez prawdziwego fachowca, nie jest bynajmniej imponującą, ale jeśli weźmie się pod uwagę niezmiernie trudne warunki pracy w tej szkole, pozbawionej należytego technicznego wyposażenia, wtedy ta skromna wystawa, w porównaniu z tem co dać mogły i tem, co dały doskonale wyposażone szkoły światowej sławy Ecole nationale de céramique — Sèvres oraz Ecole nationale d'art décoratif — Limoges — nie przedstawia się po nędzarsku i wstydzić się jej nie mamy powodu.

Z pośród innych eksponatów Państw. Szkoły Przemysłu art. w Krakowie zwracają uwagę rozwieszone na ścianach kilimy (przeważnie zakupione), wykonane w warsztacie kilimkarskim pod kierunkiem p. W. Zarzyckiego. Projekty zaś na drukowane chustki oraz drukowane perkale fabryki tkackiej „Za-

wiercie", zużytkowującej projekty uczniów i uczenic p. Zarzyckiego, budzą pewną sensację w kołach kupców i przemysłowców. Wyrazem tego zainteresowania są liczne oferty właścicieli francuskich fabryk tkackich, zgłaszane w komisarjacie polskim, celem zaangażowania ukończonych uczniów krakowskiej Szkoły Przemysłu art. do pracy w przemyśle tekstylnym we Francji.

Stwierdzić należy, że Państw. Szkoła Przemysłu art. w Krakowie zadecydowała o sukcesie polskiego szkolnictwa na wystawie paryskiej.

Bardzo plastyczny obraz rozwoju działalności swej dała Żeńska Szkoła Przemysłowa w Krakowie. Na kilku kartkach zapisanych artystycznie pięknym pod względem typograficznym układem stron mieszczą się soczyste treścią informacje na temat „L'organisation et l'amenagement de l'Ecole Professionelle pour jeunes filles — Cracovie".

Szkoła egzystuje od 1882 r., a od 1920 zajmuje obszerny budynek o 20 salach, a mianowicie: 1 salę rysunkową, 1 gimnastyczną, 1 czytelnię, sale szkolne, 3 gabinety profesorów rysunków, 1 salę lekarską, łazienkę, kuchnię i t. p. Każda sala o pojemności 375 m³ powietrza posiada 3—4 okien. Szkoła rozporządza 56-ciu maszynami do szycia, prasowalnią, sztalugami, manekinami i t. p. Bibljoteka dla uczenic i nauczycieli nie jest kompletna. Do szkoły uczęszcza 428 uczenic. Nauka dzieli się na dział: 1) praktyczny i 2) normalny. Program I-go działu obejmuje naukę kroju, mód, konfekcję bielizny, hafciarstwo, koronkarstwo i tkactwo kilimowe. Dział normalny obejmuje naukę haftu i gospodarstwa. Szkołę utrzymuje państwo przy pomocy subwencyj organów samorządowych. Uczenice pracują w magazynie szkolnym i są zajęte we wszelkiego rodzaju organizacjach szkolnych np. harcerstwie, Czerwonym Krzyżu i t. p. Jedna scena teatralna. Wycieczki i zabawy na świeżem powietrzu stanowią część wychowania fizycznego. Normalny rozwój szkoły wymaga systematycznej pracy w wielu dziedzinach: 1) uzupełnienia umeblowania i powiększenia ilości pomocy naukowych, 2) organizacji laboratorjum fizyczno - chemicznego, 3) udoskonalanie sali gimnastycznej, 4) instalacji gabinetu dentystycznego. Liczba nauczycieli (lek) jest ograniczona, co nie pozwala zorganizować nadzoru nad temi dziewczętami, które przychodzą do szkoły z przedmieść. Jest w projekcie, aby utworzyć stowarzyszenie, któreby czuwało nad pracą zawodową dawnych uczenic, przychodziło im z pomocą moralną, a nawet materjalną przez tworzenie warsztatów i organizowanie biura pośrednictwa pracy. Mały kapitał, którym szkoła rozporządzałaby w celu udzielania pomocy dawnym uczenicom, byłby ze wszechmiar pożytecznym. Praca szkoły mogłaby być skuteczniejszą, gdyby młodzież otoczona była doradcami w chwili wyboru zawodu. Rozsądne kierownictwo mogłoby uniknąć wielu

błędów i pozwoliłoby zaoszczędzić wielu wysiłków społecznych. Aby uniknąć złych stron źle wybranego zawodu, szkoła zamierza ustanowić gabinet orjentacyjno - zawodowy, któryby na początku roku szkolnego zajmował się dziewczętami, przybywającemi do szkoły. Gabinet ten badałby: 1) stan zdrowia przyszłych uczenic, 2) ich zdolności, specjalności umysłowe, skłonności indywidualne i wiadomości szkolne. Podczas wojny poziom nauczania obniżył się w szkołach w sposób znaczny. Obecnie, gdy nadszedł czas swobodnej pracy dla rozkwitu całego kraju, szkoła podwyższyła swoje wymagania i podniosła poziom programu swego pod względem technicznym, artystycznym i intelektualnym.

Oto treść zwięźle i rzeczowo wypowiedzianych informacyj o organizacji szkoły, warunkach pracy i zamiarach na przyszłość. Ani jednego zdania o reklamowej błyskotliwości, ani jednego komplementu pod adresem uczenic lub nauczycieli. Skromność tę doprowadzono aż do przesady. Na wystawie żeńskiej szkoły przem. nie znajdziemy ani jednego nazwiska nauczyciela. Zdawałoby się — drobiazg! A jednak w działach cudzoziemskich bardzo mało szkół nie użyło wystawy do celów zareklamowania nazwisk swych profesorów. Z sekcyj szkół obcych bodaj jedynie Szwajcarzy poniechali taniego reklamowania swych uczelni, to też Polak czuje się w dziale szwajcarskim inaczej, niż w sąsiednich bazarach. Ta właśnie prostota, pozbawiona wszelkiej pretensjonalności, jest jedną ze znamiennych cech naszej wystawy.

Dalszem tłem, koniecznem do oceniania działalności żeńskiej szkoły przem. są wymowne statystyki, np.:

Rok	Ogółem uczenic	Na kursie haftu	Na kursie kilimu
1919/20	68	4	—
1920/21	119	9	—
1921/22	228	11	—
1922/23	377	20	22
1923/24	410	24	28
1924/25	426	33	15

Obok tej statystyki znaleźć się powinny te tablice statystyczne żeńskich szkół zawodowych w Polsce, które błędnie umieszczono w ostatniej salce, przeznaczonej na wystawę prac

dzieci, kształconych wedle metody prof. Buszka. Należy tu mapa ziem polskich w r. 1914 z podkreślonemi miejscowościami, w których znajdowały się żeńskie szkoły zawodowe. Na wschód od Warszawy — przestrzenie zupełnie puste. Ani jednej szkoły w dzisiejszem województwie wołyńskiem, lubelskiem, poleskiem, nowogródzkiem, białostockiem, wileńskiem, a wogóle w całej b. Kongresówce było 9 szkół zawodowych dla dziewcząt, 6 szkół w b. zaborze pruskim, 18 w b. zaborze austrjackim. Na mapie tej znakowany jest podział na typy i stopnie szkół. A oto obok mapa z 1925 roku z podobnem znakowaniem, jak powyżej, wykazuje 150 szkół z wyszczególnieniem szkół państwowych, samorządowych, prywatnych (w b. zaborze austr. ani jednej!) oraz subwencjonowanych przez państwo. To cyfrowe tło uzupełnia wreszcie statystyka uczenic różnych szkół zawodowych w Polsce. Przechodząc do wystawy samej żeńskiej szkoły zaw. w Krakowie, uwzględnić należy sposób zobrazowania szkoły przy pomocy fotografij uczenic przy pracy. Fotografje te przedstawiają: seminarjum haftu, lekcję rysunków oddziału haftu, seminarjum gospodarstwa, lekcję prania, oddział krawiecczyzny, bieliźniarstwa, modniarstwa, koronkarstwa, kilimkarstwa, lekcję chemji, gimnastyki oraz czytelnię.

Jasny pogląd na metodę szkoły daje 6 obszernych, dużych albumów, zawierających prace uczenic, uszeregowane w porządku metodycznym. Naukę ornamentu w oddziale haftu obrazują dwa albumy, zawierające w formie rysunków, malowideł, wycinanek lub próbek wykonanych w materjale — rozmieszczenie form elementarnych w kierunku jedno- i równokierunkowym, układ motywów i pełnego ornamentu z najprotszych linij, grupowanie mas, dyspozycja kolorów, stosowanie ściegów (rysunki i próbki wykonane w materjale), naturalistyczne studja roślin jako przygotowanie do haftu angielskiego (studja z natury, postawione na dalszym planie, a nie na początku nauki, jak to praktykują szkoły franc. i belgijskie!), przygotowywanie haftu angielskiego (odbijanie wzoru, wycinanie oczek w papierze i t. d.), ćwiczenia kompozycyjne, zdobienie motywów haftem „hedebo", przygotowywanie podkładek pod haft złoty, haft kościelny, projektowanie haftu na serwety, ozdoby narożników, brzeżków, haft na poduszeczkę, projekty na gorset krakowski, monogramy, aplikacja. Do albumu dołączone jest zadanie uczenicy, opisującej załączony haft wedle następującej dyspozycji: kształt przedmiotu, myśl przewodnia ozdoby, jakość i ilość motywów, ugrupowanie motywów, rytmika układu barw. Kurs nauki zdobnictwa w oddziale koronkarskim obejmuje układanie elementarnych ozdób z druków stemplem, wycinanek w białym papierze i t. p. Potem idą projekty na serwetki, koronkę „słowiańską", ćwiczenia wstępne do koronek „duchesse", koronki „weneckiej", szydełkowej, projekty na ścieżkę o formach geometrycznych i roślinnych.

Album kursu krawiecczyzny zawiera rysunki rozmachowe, ćwiczenia przedmereżkowe, przody koszul ozdobionych mereżkami, ozdoby z szutaziu, pas egipski z aplikacją, kompozycje z polskich motywów ludowych, stosowanie parzenic góralskich, serdaczki, bluzki, pomysły strojów.

Podobnie ciekawie przedstawiają się albumy oddziałów modniarstwa i kilimkarstwa, oraz pięć oszklonych gablotek z próbkami haftów, wykonanych na różnych materjałach rożnemi ściegami i technikami. Jest tu zatem haft płaski na szarem płótnie, atłasek płaski, barwny haft na jedwabiu, hafty wschodnie na jedwabiu, haft „janina" obramiony złotemi nićmi lub jedwabnym kordonkiem, ściegi gałązkowe, haft złoty ściegiem, „bajorkowym", „kładzionym" i „przekłuwanym", „punto tirato" „punto tagliato", aplikacja na tiulu, „Richelieu", aplikacja wykończona dzierganiem, atłaskiem, sznureczkiem lub kombinacjami różnych ściegów, mereżki, „toledo", robótki siatkowe i t. p.

Na ścianach wisi kilka wykonanych w szkole kilimów oraz oprawne za szkło próbki i wstawki koronkowe o niezmiernie wyrafinowanych zdobinach i troskliwem wykonaniu technicznem. Podnieść należy zupełnie udatną propagandę naszych koronek: „słowiańskiej", „polskiej", a szczególnie „krakowskiej", która korzystnie wybija się na tle „weneckiej", „duchesse", „reticella", „point de Paraguay" i t. p.

Zaprezentowanie metody nauki koronkarstwa i hafciarstwa w Żeńskiej Szkole Przemysłowej postawić należy na chlubnem miejscu naszego działu szkolnego, a nazwisko prof. Gedliczki, nie figurujące nigdzie na wystawie tej szkoły, zapisane być winno w poczet najwybitniejszych i najwięcej oddanych swemu zawodowi nauczycieli Polski.

(Dokończenie nastąpi).

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

WŁADYSŁAW GACKI.

Jak nie należy prowadzić lektury „Lalki" i „Ody do młodości".

Według brzmienia przedmowy „Język polski" (Wskazówki metodyczne) ma ułatwić nauczycielom języka polskiego w gimnazjach wyższych zrozumienie i wykonanie programu.

Poddając krytyce sam program języka polskiego w gimnazjum wyższem (patrz „Szkoła i Nauczyciel" Nr. 1—2 1925), miałem sposobność wskazać główny brak wymienionej pracy: pomimo swej imponującej objętości nie zawiera uzasadnienia teoretycznego programu, lecz podaje jedynie sposoby wykonania go. Śród niezliczonych rad, wskazówek, pouczeń (w dziale:

„Lektura“), częstokroć powtarzających się, nacechowanych dokuczliwą gadatliwością, jakby ciągłą troską: czy aby nie za mało jeszcze powiedziane, — znachodzą się od czasu do czasu rady pożyteczne; użyteczność jednak „Wskazówek metodycznych“ nie leży w wartości dołączonych wzorów i schematów — w „metodycznych rozbiorach“ arcydzieł. (tamże str. 6-ta).

Zadaniem jest nauczycielstwa wskazanie zalet i braków poszczególnych wzorów, tem samem i metody, stosowanej przez autora „Wskazówek“. Metoda jest niejednolita. Ułożenie szeregu pytań „metodycznych“, rozwijających świadczyłoby, że główny nacisk kładzie autor na lekturę, na metodyczne rozbiory; nie szczędzi jednak historji literatury, którą rozsadza ramy samego programu; porzucając formę pytań, przechodzi do wykładu, wprowadza nauczyciela na pole historyzmu i gdyby ten dał się pociągnąć przewodnikowi, musiałby ugrzęznąć w historji literatury. O tego rodzaju tendencjach „Wskazówek“ świadczą rozdziały: lektura prozaików XV-go wieku (str. 144—5), Objaśnienie i rozbiór (str. 189), Próba syntezy (str. 204) i t. d.

System pytań, mający pozory heurezy, nie stanowi o wartości metody. Chodzi o to mianowicie, czy ułożone szeregi pytań są środkiem wysondowania z ucznia żywej treści przeżycia literackiego, czy dążą do ujęcia, wydobycia na światło dnia tej treści, która staje się własnym dorobkiem duchowym młodzieży przy czytaniu przez nią arcydzieł literatury. Należy więc podchodzić do tego zjawiska od wewnątrz, t. j. przez wnikanie w procesy psychiczne, zachodzące w młodzieży, nie zaś od zewnątrz, t. j. ze stanowiska takich lub innych metod analizy literackiej. Jeżeli lektura ma „wdrożyć do możliwie pełnego i konkretnego ujmowania zjawisk życia, a przedewszystkiem świata wewnętrznego człowieka“ (patrz program — Cel nauczania II. 1.), to wartość jej wychowawcza wtedy wystąpi, gdy przeżyciu literackiemu zapewnimy warunki samodzielności, gdy żłobi ono w duszy własne drogi własnym wysiłkiem; traci swą wartość, gdy się je nagina do schematów *profesorskiego traktowania zjawisk literackich.* Mówiąc krótko: do procesu przeżycia literackiego należy podchodzić w charakterze pedagoga od strony życiowej, dynamicznej, nie zaś ze stanowiska krytyki literackiej. Z tego też wniosek, że utwory, które nie interesują, to znaczy te, których *treść nie zahacza* się o procesy psychiczne dorastającej i dojrzewającej młodzieży, wpływu wychowawczego nie wywierają i z programu winny być wyłączone. I nie pomoże tu nic, żadna, bodaj najlepsza metoda. *Boć zadaniem dobrej metody nie jest wymuszanie, lecz pobudzanie naturalnego pędu do rozwoju i utrwalanie w uczniu własnych jego dorobków.*

Prof. K. Wojciechowski stosuje zwykłą metodę, operując zwykłemi schematami rozbioru literackiego. Jakkolwiek wspomina tu i owdzie o przeżyciu literackiem, lecz nie sięga po za

ogólniki. Zresztą metoda, ujawniona gdzie indziej przez autora (Studjum o H. Sienkiewiczu, Historja powieści polskiej) świadczy o braku zdolności twórczego, życiowego traktowania zjawisk literackich, jest bardzo powierzchowna. Nie sięga poza streszczenie i opis, porównanie typu, czy gatunku. Nie jest to metoda p. Chmielewskiego, ani I. Matuszewskiego, ani H. Klejnera — ani Faguet'a, ani Brunetière'a. Brak wszelkiej metody jest tu chyba metodą. A cechą jej główną jest brak zdolności wyczucia i zrozumienia dynamiki życia, związku literatury z życiem, a przeto i dynamiki zjawisk literackich. A młodzież tą właśnie, a nie inną drogą, nawiązuje kontakt z książkami.

Jeżeli chodzi o utwory, nie wzbudzające w młodzieży zainteresowania, kwestja metody jest obojętna: w każdym wypadku lektura taka jest jałowa, bezcelowa.

Przykładem będą tu dwa utwory, które młodzieży się podobają, — aby wykazać, że przy zastosowaniu rozbioru proponowanego przez autora „Wskazówek", nie tylko nastąpić nie może pożądany moment wychowawczy, ale samo przeżycie literackie zostaje zatamowane lub spaczone.

Wskazania metodyczne, proponowane przez autora przy czytaniu „Lalki" sprowadzają się do następujących ważniejszych punktów: 1) należy utwór omówić jako całość, 2) jakie warstwy społeczne „pokazuje" powieść, 3) doba przełomowa, 4) Wokulski jako pozytywista i romantyk, tragizm tej postaci, panna Izabela jako symbol; czy Prus (w „Lalce") to pozytywista, czy romantyk? Humor w „Lalce".

Autor nie wyjaśnia, jak należy rozumieć omówienie „Lalki", jako całości. Nastręcza się tu kwestja kompozycji powieści, pominięta w schemacie, kwestja pierwszorzędnej wartości dydaktycznej ze względu na warunki następujące: 1) kompozycja stanowi najsłabszą stronę powieści polskiej, 2) pomimo niejednolitości (właściwy wątek powieściowy splata się tu z pamiętnikiem) problem kompozycji został świetnie rozwiązany dzięki plastycznemu rozłożeniu bogatej treści epickiej, 3) zalety kompozycji wynikają z zasadniczych cech talentu autora, ze sposobu ujmowania zjawisk życiowych, właściwego tylko Prusowi. (Porównać kompozycję „Lalki" z kompozycją n. p. „Ludzi bezdomnych"; wyjaśnić, dlaczego „Pamiętnik Joasi" organicznie nie wiąże się z całością).

Jakkolwiek analiza kompozycji powieści posiada zawsze wartość dydaktyczną, przyczynia się bowiem do kształcenia w starszej młodzieży zdolności konstrukcyjnych, w obecnym wypadku nie jest to sprawa najważniejsza i od tego rozbioru nie należy rozpoczynać.

Młodzież przeżywa lekturę, najbezpośredniej związaną z życiem; specjalnie interesuje się tem życiem, które się zmienia, dzieje, staje się, uzewnętrznia w formach określonych, pla-

stycznych. Stąd zamiłowanie do podróży, przygód, stąd upodobanie w latach 13—14 do bohaterów Trylogji H. Sienkiewicza, które przechodzi, gdy młodzież postrzega obok jednostronności ich bohaterstwa i cechy pospolitości. Jest rzadkością również w okresie dojrzewania młodzieży męskiej interesowanie się „temi bohaterami", sondującemi własne smętne, zbolałe dusze, co to rozprawiają o własnych utajonych potęgach duchowych i nadaremnie usiłują własną fikcję, sen o potędze, wpoić w młodego człowieka jako pewność; niczem nie umieją ujawnić swej domniemanej mocy i właściwie do żadnego czynu realnego są niezdolni.

Prus jest właśnie tym wyjątkowym w literaturze polskiej pisarzem, który opisuje to życie, które się staje, narasta; posiada głębokie zrozumienie i odczucie dynamiki życia, i w tem właśnie tkwi niezmiernie ważna i pierwszorzędna wartość wychowawcza jego dzieł.

Tu nie mogą wystarczyć zwykłe szablony rozbioru literackiego, zaciemniające tylko nową treść, budzącą się w duszy młodzieży. Prof. K. Wojciechowski proponuje rozpocząć rozbiór od oświetlenia „gatunku" powieści. I pocóż to? Czy to ważne? Na tem można by skończyć, można by i o tem wcale nie mówić. To ma być metoda „pogłębienia" przeżycia literackiego? Jest to jednym z licznych przykładów przygnębiającego zjawiska, do jakiego stopnia rutyna profesorska zdolna jest zaciemnić pole widzenia.

Mamy na wstępie rozważać zagadnienie „gatunku" powieści — wtedy, *gdy chodzi o życie, prawdziwe i głębokie życie bohaterskiej jednostki, gdy młodzież powinna być pod świeżem wrażeniem istotnego bohaterstwa?*

Powieść, zwana skromnie „Lalką", cała trzyma się myślą, wolą, wysiłkiem, pracą i cierpieniem Stanisława Wokulskiego. Jest on tym, jednym z nielicznych w Polsce ludzi, którzy pracą swą i męką usiłowali przeorać całe społeczeństwo, aby wydobyć z niego siły ukryte, uczynić je społeczeństwem, żywem, nowożytnem, — a chwasty wyplenić i wykorzenić. Jest to więc jedyna próba w literaturze polskiej stworzenia bohatera, usiłującego przezwyciężyć własną twórczą myślą t. zw. społeczeństwo, właściwie to, co już historja skazała na zagładę, a co utrzymuje się na powierzchni życia siłą inercji. Wokulski jest tym wykonawcą „czarnej pracy", zrywającym kilofem skorupę zaśniedziałości i lenistwa.

Wokulski w każdym kraju i w każdej epoce historji odegrałby rolę wybitną — załamuje się tragicznie w morzu polskiego marazmu.

Od Wokulskiego należy więc rozpocząć rozbiór powieści, na Wokulskim skupić całą uwagę młodzieży. A więc twardą, nie amerykańska, ale polska szkoła jego życia: przez co i dzię-

ki czemu staje się tem, czem jest? Czy t. zw. społeczeństwo *jest tłem, czy też tworzywem działalności Wokulskiego?* W jakich osobach wskazuje przedstawicieli dawnej Polski, szlachty i arystokracji? Jakie widoczne są w nich anachronizmy? Dlaczego cała ta dawność skazana jest na zagładę? Należy tu starannie wysondować, czy młodzież zdaje sobie sprawę z tego uśmiechu, właściwego Prusowi, którym obdarza nowe, stające się życie, zarówno jak i ofiary, które muszą ginąć i giną, nie mogąc się utrzymać na powierzchni prącej fali nowych form życia. Należy zatrzymać uwagę na tym uśmiechu mędrca i poety, który zbyt dobrze rozumie i głęboko czuje, czy nie współczuć ofiarom, nie żałuje jednak, nie byłby zdolny nawet palcem ruszyć, aby ratować to, co ginie, bo *zbyt dobrze wie*, że byłoby to daremne. I w uśmiechu tym jednocześnie jest wyrok surowy — wyrok historji.

Cóż więc znaczy pytanie profesora: „czego symbolem stają się dwa okresy w życiu Wokulskiego?“ A dalej: czego symbolem staje się panna Izabela? Gdzie tu, o erudycjo, symbole? Wszędzie ich mamy szukać? Wszak „Lalka“ to nie „Król-Duch!“ Lalka, p. Izabela Łęcka, piękna, panna na wydaniu, córka zbankrutowanego arystokraty, niedołęgi. Gdzie tu symbolika?

Wreszcie pytanie: jakie prawdy „pozytywne“ wygłasza Wokulski? Nieporozumienie! Wokulski nie jest rezonerem, jakim jest choćby dr. Judym; jest człowiekiem czynu, więc „prawd nie wygłasza“, lecz działa; do tego, co sam mówi o swojej pracy, znaczenia żadnego nie przywiązuje.

Wreszcie ostatnie pytanie, pokutujące w podręcznikach literatury: wiele jest w Wokulskim z pozytywisty, a wiele z romantyka?

Konieczność zastosowania etykiety, szufladkowania w stosunku do człowieka wybitnego, który w żadne ramy podziałek literackich wcisnąć się nie da. Pocóż czynić młodzież świadkiem tej próby niefortunnej i zawsze daremnej? Żałosny to widok, zaiste.

Co w Wokulskim jest z romantyka? Że brał udział w powstaniu? To jeszcze romantyzmu nie dowodzi. Że kochał się jak student? (według określenia P. Chmielowskiego.) Więc każda miłość, przenikająca całą istotę ludzką, stająca się motorem wszystkich działań, ma dowodzić romantyzmu? Należy usunąć nieporozumienie: miłość taka mogła istnieć i istniała zarówno w czasach Eurypidesa, jak w naszych; wszędzie mogła powstawać na pewnym poziomie kultury duchowej, w pewnych tylko warunkach znalazła swój wyraz w literaturze; romantyzm, wyzwalając uczucie, wyzwolił i miłość do kobiety i byłoby absurdem dopatrywanie się w miłości Gustawa, czy Wer-

tera wynalazku, dokonanego przez romantyzm. Czy Wokulski dlatego tak kocha p. Izabelę, iż czytał w swoim czasie IV-tą część „Dziadów?“ Naiwny Gustaw, biadając nad swą nieszczęsną miłością, której nawet nie próbował obronić przed kataklizmem, w swej żałosnej niezaradności oskarża o spowodowanie jego mąk miłosnych — Nową Heloizę, Wertera. Wokulski nie ośmiesza się w naszych oczach pretensjami pod adresem Mickiewicza.

Wokulski kocha naukę i wierzy w dobroczynną jej wartość dla całej ludzkości. Mickiewicz wzgardził „martwemi prawdami“.

Wokulski nie jest szablonową postacią papierową, ani typem literackim: jest to żywy człowiek, wybitna osobistość. Żyjąc w określonych warunkach historji, stara się myślą twórczą zapanować nad całem tworzywem, dostarczonem mu przez historję. W tem jego siła i wyjątkowość w naszej literaturze — w tej postawie nowożytnego człowieka. Działalnością usiłuje stworzyć nową epokę, którą w historji kultury nazywamy okresem „pracy organicznej“.

Należałoby również zwrócić uwagę na warunki życia młodzieży unwersyteckiej. Dla B. Prusa nie jest to wyłącznie „tematem“, dającym sposobność do popisania się humorem.

Wreszcie zagadnienie samego humoru. Autor „wskazówek“ przytacza określenie humoru, sformułowane przez Prusa w „Słówku o krytyce pozytywnej“. Określenie to jest niezupełne, bo w złożonym procesie psychicznym, jakim jest humor, obserwacja jest tylko jednym z koniecznych momentów; sama procesu nie wyjaśnia i jest niewystarczająca. Genjalni wykonawcy bywają częstokroć kiepskiemi teoretykami; temu należy przypisać określenie humoru, podane przez Prusa.

Ze względu na dynamikę społeczną powieści Prusa, pożytecznem byłoby porównanie autora „Lalki“ z Balzac'iem, jeżeli poziom umysłowy klasy na to pozwala; ze względu na humor — porównanie z Dickensem.

Nie należy też unikać porównania „Lalki“ z jedną ze współczesnych powieści H. Sienkiewicza, jakkolwiek wynik istotnego porównania musi wypaść na niekorzyść autora Trylogji, wykazując w powieściach tego artysty słowa brak dynamiki społecznej, niezdolność stworzenia współczesnego wybitnego człowieka, zaściankowość jego poglądów społecznych, — zupełny brak tych cech, stanowiących potęgę i wielkość B. Prusa, powieściopisarza.

W związku z lekturą „Ody do młodości“ autor „Wskazówek“ udziela następującego pouczenia: „Utwór ten powinien podziałać na młodzież jako dzieło sztuki, nadewszystko jednak jako hasło i program. Jeśli „Oda“ nie rozpali młodych umysłów,

nie skłoni — jak lektura Skargi (!!) — do wewnętrznych, choć innego rodzaju ślubowań, szkoda wszelkich trudów nauczyciela, wszelkich rozbiorów estetycznych“ (str. 191).

Mniejsza o porównanie ze Skargą: autor łudzi się, twierdząc o możności rozpalenia młodzieży kaznodziejstwem Skargi. W stosunku do „Ody“ uwaga słuszna.

Jakiemiż to drogami autor zamierza doprowadzić młodych czytelników do „wewnętrznych ślubowań“? Wydobyć pierwiastek altruizmu i heroizmu. Ale jak?

Otóż należałoby rozpocząć od charakterystyki egoisty, t. zw. w życiu potocznem sobka, chłopca, dziewczynki, w których odnalazłyby się cechy, alegorycznie zaznaczone w „płazie w skorupie“. Charakterystyka winna być pełna, żywa.

„Obszar gnuśności zalany odmętem“ to ziemia, zaludniona przez sobków, przeciwstawienie — młodość. Jej cele. Dalej — hasło. Wreszcie taktyka.

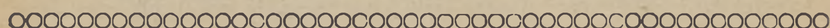
Najważniejsze części kompozycji są tu momentami *działania:* po rzuceniu hasła następuje ostrzeżenie, zdrowy pesymizm, liczenie się z przeszkodami („choć droga stroma i śliska“...); dalej określenie taktyki („gwałt niech się gwałtem odciska“); przygotowanie do walki, ćwiczenie (dzieckiem w kolebce!...); dalej — apel do szeregu („hej, ramię do ramienia“) wreszcie atak generalny („dalej z posad, bryło świata!“).

Należy tu bez osłonek uwydatnić rewolucyjną postawę poety, wartość i znaczenie hasła i taktyki na tle realnych warunków społecznych, — szczególnie, jeżeli się czyta „Odę“ w klasie 7-ej, jak winno się to czynić. Rozwinąć na tle warunków realnych treść zawartą w zdaniach: „żywioły chęci jeszcze są w wojnie“, „przesądy, światło ćmiące“; znaczenie powtarzającego się rzeczownika „ludzkość“.

Tylko interpretując bogatą treść „Ody“ na tle warunków życiowych, społecznych, politycznych, można rozpalić umysły i skłonić młodzież do wewnętrznych ślubowań. Gdyby charakter tego rozpalenia i tych ślubowań wydać się mógł dla jakichś względów niepożądanym, należałoby „Odę“ wyłączyć z lektury szkolnej.

Po tym właściwym rozbiorze „Ody“ można zabawić się z młodzieżą, wskazując antytezy i stopniowanie i zatrzymać uwagę na właściwościach rytmiki, przystosowanej do treści.

Z powyższego szkicu wynika, że zarówno wzór „metodycznej“ lektury „Lalki“, jak „Ody do młodości“ nie wydobywają istotnej treści utworów, nie uwydatniają ich wartości życiowej — wychowawczej, przeto z całą prostotą i szczerością stwierdzić należy, że lektury obydwu utworów według proponowanych schematów prowadzić nie należy.



BR. LACHNOWSKI.

Statystyka szkolna.

Do niedawnego czasu w Inspektoracie Szkolnym m. Łodzi wisiała tablica statystyczna za rok 1922/23, wykazująca procent uczniów w poszczególnych szkołach, pozostawionych w tych samych klasach na drugi rok nauczania. W następnych latach podobnego zestawienia statystycznego nie było, czego należy żałować. Dobra statystyka jest rzeczą wielce pouczającą i w znacznej mierze mogłaby się przyczynić do uregulowania stosunków szkolnych.

Przy bliższem zapoznaniu się z wyżej wymienioną tablicą, rzucała się w oczy dość duża różnica pomiędzy poszczególnemi szkołami — były szkoły, wykazujące 5, 10, 15, 20, 40 procent repetentów, a o ile mnie pamięć nie myli, zauważyłem i takie, które repetentów wcale nie posiadały.

Wahania procentowe wskazywały na większy lub mniejszy wysiłek nauczycielstwa w poszczególnych szkołach, jednak nie pozwoliły na odtworzenie istotnego stanu rzeczy, co dla sprawy szkolnictwa nie jest obojętne.

Statystyka Inspektoratu nie zawierała bowiem wszystkich rubryk, potrzebnych do zilustrowania stosunków, panujących w szkołach.

Jak wiemy, szkolnictwo powszechne w Łodzi od szeregu lat znajduje się w ogniu ciągłej reorganizacji, a poszczególne szkoły przechodzą reorganizację niemal dwa razy w ciągu roku.

Przesyłanie dzieci z jednej szkoły do drugiej, grupowanie oddziałów z uczniów różnych szkół, zabieranie poszczególnym szkołom uczniów wyższych klas i t. p. wytwarza na początku, a nieraz i w środku roku szkolnego istną wędrówkę ludów.

Czy praca w takich warunkach może być owocna? Chlubą każdej szkoły jest doprowadzenie uczniów do całkowitego ukończenia szkoły, dlatego też na tle przerzucania dzieci powstają tak wysoce nieprzyjemne zatargi, nie licujące z powagą szkoły, a nawet, jak mi wiadomomo, w zatargach tych biorą udział i wychowankowie szkół.

Z powyższego wynika, że lwią część winy pozostawiania uczniów w tych samych klasach na drugi rok nauczania, trzeba położyć na karb nieustannej reorganizacji szkół, gdyż zróżniczkowanie społeczne rodziców dzieci, jeżeli chodzi o szkoły łódzkie, nie odgrywa tutaj poważnej roli.

Uczniowie szkół powszechnych w Łodzi rekrutują się przeważnie ze sfer robotniczych, rzemieślniczych i po części tylko — inteligenckich.

Reguła ta obejmuje wszystkie bez wyjątku szkoły powszechne, czyli, że poziom umysłowy dzieci poszczególnych szkół jest mniej więcej równy.

A zatem, gdzie należy szukać źródła zła? Niewątpliwie kryje się ono w mało starannej klasyfikacji dzieci w końcu roku szkolnego, oraz fizycznem wyczerpaniu powojennem.

Wymagania pod względem klasyfikacji w szkołach są różne: w jednych główny nacisk kładzie się na wysoki poziom umysłowy szkoły; w drugich warunek ten występuje mniej dobitnie, natomiast hipnoza tablicy statystycznej i obniżenie liczby repetentów są momentem decydującym.

Jak w pierwszym, tak i w drugim wypadku cierpią wychowankowie szkoły. W pierwszym — z każdym rokiem zwiększają się szeregi repetentów, którzy wkońcu muszą znacznie zaważyć na intensywności pracy uczniów, a co zatem idzie, doprowadzić do obniżenia poziomu szkoły; w drugim — już samo niskie wymaganie przy promocji obniża jej poziom.

Jak wielkiego wyczucia pedagogicznego potrzeba, by nie wpaść w jedną lub drugą krańcowość, świadczą liczby wzmiankowanej tablicy statystycznej.

Dlatego też klasyfikacja dzieci nie może być dowolną, lecz powinna być ujętą w pewien system, wykluczający możliwość popełniania rażących błędów.

Kardynalną zasadą przy klasyfikowaniu uczniów, zwłaszcza wątpliwych, powinno być dokładne sprawdzenie poziomu umysłowego i rozwoju duchowego ucznia przez dwóch lub trzech członków grona nauczycielskiego i dopiero na tej podstawie może zapaść decyzja co do pozostawienia ucznia w tej samej klasie.

Niemniej ważną jest również dobra selekcja dzieci. Uczniowie, co do których zachodzi wątpliwość, czy są normalni, winni być poddani szczegółowemu badaniu na miejscu, względnie przesłani do pracowni psychologicznej i jeżeli zajdzie potrzeba, przydzielani do szkół dla dzieci niedorozwiniętych.

Eliminowanie uczniów niedorozwiniętych dokonywane być powinno, w miarę możności, już w pierwszym roku nauczania, a nie, jak się to często dzieje, po trzech lub czterech latach pobytu w szkole normalnej, co jest ze szkodą dla nich i szkoły.

Wróćmy do statystyki repetentów. Jest ona potrzebną i konieczną, musi jednak uwzględniać wszystkie momenty pracy w szkole, w przeciwnym bowiem razie może przynieść niepowetowaną szkodę.

O ile mi wiadomo, władze szkolne, nie biorąc pod uwagę warunków, w jakich się praca w szkole odbywała, zarzucały personelowi nauczycielskiemu, z powodu znacznej liczby repetentów, niesumienną pracę i t. p. Stanowisko takie jest wysoce niewłaściwe, gdyż łatwo może doprowadzić do mniej sumiennego promowania uczniów.

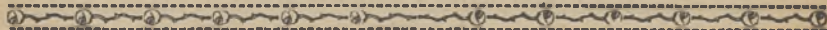
Jeżeli mówimy o statystyce i jej roli w szkolnictwie powinniśmy uwzględnić jeszcze następujące rubryki:

1) jakie przedmioty wpłynęły decydująco na liczbę repetentów i jakie były przyczyny (uwzględnić poszczególne przedmioty i klasy)

2) jaka ilość dzieci była niepromowana z powodu choroby, lub niereguralnego uczęszczania do szkoły, gdyż statystyka, obejmująca tylko liczby promowanych i niepromowanych jest niewystarczająca.

Dobra statystyka w znacznym stopniu przyczyniłaby się do prawidłowej rewizji obowiązujących obecnie programów szkolnych, na które nauczycielstwo narzeka, często bez podania istotnych motywów. Organizacja nasza winna dążyć do tego, by władze szkolne zaprowadziły należytą statystykę i traktowały ją poważnie.

Nie możemy dopuścić do obniżenia poziomu szkół powszechnych, tego jedynego ośrodka kultury dla szerokich warstw ludowych, które, przy dzisiejszym ustroju państwa, mają do spełnienia tak poważną rolę. *)



S. SOMOROWSKI.

Zjazd delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Urzędowe sprawozdanie ze Zjazdu ukaże się w „Głosie", nie będziemy go więc tutaj dawać. Uważamy przecież za wskazane podkreślić te momenty Zjazdu, które mają ogólne znaczenie dla szkolnictwa i społeczeństwa.

Więc przedewszystkiem Zjazd zasadniczo opowiedział się przeciw obecnemu projektowi ustroju szkolnictwa, opracowanemu przez Pana Ministra Oświaty Publ. St. Grabskiego.

Zarówno referenci dr. Falski i poseł Zygmunt Nowicki, jak i delegaci dali wyraz zdziwieniu, że tak zasadniczą dla państwa ustawę p. Minister opracował bez porozumienia się z kimkolwiek, licząc tylko na własną erudycję i doświadczenie. Na zachodzie taki fakt byłby nie do pomyślenia. Przeciwko tej dziwnej metodzie Zjazd uchwalił odpowiedni protest.

Projekt sam został uznany za niemożliwy do przyjęcia dlatego, że zasadniczo nie wprowadza nic nowego do istniejącego stanu rzeczy, że niezdrowe stosunki, panujące w szkolnic-

*) Ze względu na doniosłość poruszonej tu sprawy należy przypuszczać, iż Zarząd Ogniska Z. P. S. P. zajmie odpowiednie stanowisko. Redakcja na temat powyższy otwiera dyskusję (przyp. Red.).

twie, spowodowane brakiem odpowiedniej ustawy, ujmuje tylko w ramy ustawy, stwarzając jakichś pseudo-maturzystów po sześciu klasach, obniżając poziom szkół zawodowych i utrwalając obecną gmatwaninę szkolną.

Przedewszystkiem zaś uznano go za taki dlatego, że obala powszechność 7-klasowej szkoły powszechnej, zostawiając niższe klasy szkoły średniej w postaci t. zw. liceum niższego i stwarzając dwa typy szkoły powszechnej — pełną 7-klasową i 7-klasową o t. zw. niższej organizacji.

Dlatego też Zjazd wezwał kolegów posłów do przeciwstawienia się projektowi Pana Ministra na forum sejmu, zaś Zarządowi Głównemu polecił opracowanie własnego projektu ustawy o ustroju szkolnictwa.

Ażeby zrozumieć ten sprzeciw, jak przeciwko tym, tak często przez prasę codzienną nieświadomie wychwalanym projektom, powstał na Zjeździe Delegatów, wystarczy rzucić okiem na schemat oragnizacyjny szkolnictwa w myśl projektu Pana Ministra Grabskiego.

Uniwersytet i Politechnika

Gimnazjum { 2 (8) / 1 (7) } „c"

Szkoła powszechna o t. zw. niższej organ.	Szkoła powszechna normalna		Liceum			
			6	Liceum wyższe	4	Liceum dla kandydatów ze szkoły powsz. niżej zorganiz.
		„b" { 2	5		„b" { 2 — 3	
		„b" { 1	4		„b" { 1 — 2	
7	7	„a" { 2	3	Liceum niższe	„a" { 2 — 1*	
6	6	„a" { 1	2		„a" { 1	
5	5		1			
4	4					
3	3					
2	2					
1	1					

*) klasa przygotowawcza.

„a" — szkoły zawodowe niższe; „b" — szkoły zawodowe średnie; „c" — szkoły zawodowe wyższe i semin. nauczycielskie.

Niezrozumiałem jest w tym projekcie obniżenie poziomu szkół zawodowych, przeciwko czemu, o ile nam wiadomo, zgłosiły już protest organizacje rolnicze. Jest to tem dziwniejsze, że Pan Minister ciągle mówi o szkolnictwie zawodowem jako o swym pupilu.

Do kwestji tej wrócimy jeszcze niebawem.

Drugim faktem, związanym ze Zjazdem było poświęcenie sanatorjum na stokach Gubałówki z udziałem Pana Prezydenta Wojciechowskiego, Ministra Oświaty, posłów sejmowych z wicemarszałkiem Moraczewskim na czele, naczelnego dyrektora służby zdrowia p. Wroczyńskiego, wojewody krakowskiego, kuratorów, wizytatorów, inspektorów szkolnych i reprezentantów instytucyj oświatowych i społecznych.

Ogrom tego dzieła można ocenić należycie dopiero zbliska Jest to naprawdę dzieło monumentalne, którego koszt przeniesie 2 miljony złotych.

Z przemówień kolegów: prezesa sen. Nowaka i dyr. Malickiego biła słuszna duma, duma usprawiedliwiona, zaś z przemówień gości tryskała otucha, że dzieło to w przeżartem pesymizmem społeczeństwie jest dobrym przykładem, dobrą wróżbą, początkiem upadku sobkostwa i triumfem solidarności i miłości. Na dobrą wróżbę prosił reprezentant C. Biura kursów dla dorosłych o jedną cegłę z fundamentów sanatorjum dla wmurowania jej, jako pierwszą w fundamenty domu oświatowego w Warszawie. .Ofiarowano mu ją.

Poświęcając w pełnym blasku słońca, wobec majestatu gór nasze sanatorjum ofiarowaliśmy je społeczeństwu jako tę cegłę węgielną pod gmach zwycięstwa idei braterskiego spółdziałania, idei wzajemnego umiłowania społecznego. Szedł od tej uroczystości jakiś dziwny wiew, wyciskający ludziom w boju związkowym zahartowanym łzy radości. Bo nie jest to przecież ofiara złożona chorym. To przykład społecznego współdziałania — czyn wychowujący, jak na nauczycieli przystało. A potem — to przystań dla tych najbardziej zmęczonych i strudzonych w walce z ciemnotą, to — ratowanie często najtęższych jednostek, to — zabezpieczenie dziatwy od zarażania się od nauczyciela.

Położone w takim punkcie, z którego całe Tatry, jak na dłoni, są widziane aż hen z Lodowym, Hawraniem, Łomnicą. Jakież były bogate w blasku słońca i obramowaniu chmur w dniu poświęcenia. One będą połową lekarstwa dla chorych, przebywających w Zakopanem, bo istotnie chce się żyć, patrząc na Tatry z pod łuków solarjum sanatoryjnego.

Aż dziw, że oto tak niewielkiemi ofiarami, tak wielkiego dzieła dokonać można. Tego dokonała s o l i d a r n o ś ć i o r g a n i z a c j a z potężnemi mózgami u steru.

Ustąpienie Kuratora O. S. Ł. dr. J. Jarosza.

We wrześniu 1921 roku powołano do życia pierwsze kuratorjum na terenie Rzeczypospolitej w Łodzi. Stanowisko kuratora objął dr. Jan Jarosz. Jego wysiłkom i energji zawdzięczać należy całkowite zorganizowanie kuratorjum, które, jako druga instancja, miało ująć w swe ręce całokształt szkolnictwa na terenie Województwa Łódzkiego. Praca niezmiernie trudna, a dla szkolnictwa mająca ogromne znaczenie. Zabagniona niwa oświaty potrzebowała sprężystej energji i wielkiego umiłowania pracy. Dość wskazać, że szkolnictwo powszechne, dzięki zaborcom, znajdowało się w powijakach i, że liczba szkół

i nauczycieli była nadzwyczaj nikła w stosunku do potrzeb społeczeństwa.

Należy podkreślić, że zrozumienie oświaty wśród społeczeństwa w pierwszych latach uzyskania niepodległego bytu było wielkie — każda wieś, każda gmina stawały do tego szlachetnego wyścigu oświatowego — szkoły powstawały samorzutnie i częstokroć władze szkolne były w kłopocie, skąd dostarczyć dla nowych szkół nauczycieli, których brak dotkliwie nawał się we znaki. Angażowano częstokroć na stanowiska nauczycielskie ludzi, nie mających fachowego wykształcenia, aczkolwiek opromienionych jednak chęcią służenia społeczeństwu.

Szlachetny zapał i suma włożonej pracy nie dawały jednak tych rezultatów, jakich się po nich spodziewano, gdyż brak było planowości, brak należytej organizacji. Brakom tym miało zaradzić kuratorjum szkolne. Wielka liczba nauczycieli niewykwalifikowanych była dominującą troską kuratora, dr. J. Jarosza. Trzeba było podnieść poziom fachowego wykształcenia tych ludzi, do czego służyły kursy wakacyjne uzupełniające. I rzeczywiście liczba nauczycieli niewykwalifikowanych z każdym rokiem malała, aczkolwiek dalszy rozwój szkolnictwa powszechnego wymagał ciągle dopływu nowych sił nauczycielskich.

Jeżeli spojrzymy na cyfry, to liczba szkół, w porównaniu z rokiem 1914 wzrosła więcej niż dwukrotnie (2204 szkoły 1924 rok), zaś liczba nauczycieli prawie pięciokrotnie, gdyż wynosi obecnie 5200 sił nauczycielskich. Stosunkowo mały rozrost szkół w porównaniu z liczbą nauczycieli wskazuje, że nasz postulat związkowy — siedmioklasowa szkoła powszechna — był przez kuratorjum wolno, lecz konsekwentnie wcielany w życie. Administrowanie tak wielkim aparatem było rzeczą niełatwą.

Tysiące skarg, wiele uchybień ze strony inspektorów szkolnych w stosunku do nauczycielstwa, wymagały od Kuratora Szkolnego wielkiego taktu i zrozumienia rzeczy. Takim kuratorem był dr. J. Jarosz. Ustawy i rozporządzenia nie były dla niego głuchą literą prawa, lecz wskaźnikiem dla Jego wielkiego poczucia sprawiedliwości, którem kierował się w swych zarządzeniach.

Wysoki autorytet moralny, którym się cieszył wśród rzesz nauczycielskich i społeczeństwa, ułatwił mu w wysokim stopniu pracę, tak niezmiernie trudną. W naszej organizacji nauczycielskiej umiał uszanować nie tylko siłę liczebną, ale przedewszystkiem walory moralne, jakie ta organizacja reprezentuje. Niejednokrotnie wskutek energicznego popierania rozwoju szkolnictwa stawał w kolizji z Władzą Nadzorczą, M. W. R. i O. P. jak to ostatnio miało miejsce w 1924 r., kiedy Ministerstwo z powodu przekroczenia liczby etatów nauczycielskich kazało zwolnić około 700 nauczycieli. Sprawa nabrała rozgłosu i w rezultacie Ministerstwo cofnęło swoje zarządzenie,

które kol. Smulakowski słusznie nazwał redukcją państwowości polskiej. Niedwuznaczne stanowisko zajmował kurator, dr. J. Jarosz w sprawie podporządkowania władz szkolnych władzom administracyjnym, kiedy w roku bieżącym zapytał Ministerstwo, jak należy rozumieć ingerencję władz administracyjnych do spraw szkolnictwa, na co otrzymał niejasną i jakby wstydliwą odpowiedź Ministerstwa (patrz „Głos Nauczycielski“ Nr. 15 - 16 - 17).

Często nauczycielstwo, świadome swych praw i obowiązków stawało w kolizji z władzami szkolnemi, lecz trzeba przyznać, że ilekroć sprawa oparła się o kuratora, dr. J. Jarosza była załatwioną w myśl słusznych zasad sprawiedliwości.

Dr. Jan Jarosz, wybitny przedstawiciel nauki, ceniony pedagog, i kryształowej czystości człowiek ustąpił we wrześniu r. b. z zajmowanego stanowiska, by zająć inne, niemniej ważne. Szkolnictwo Okręgu Łódzkiego straciło właściwego człowieka na właściwem miejscu.*)

Życie zawodowe.

Sprawozdanie z Ogólnego Zebrania członków Oddziału Łódzkiego Z. Z. N. P. S. Śr.

Dnia 22 października r. b. odbyło się w lokalu Gimnazjum Męskiego im. Józefa Piłsudskiego ogólne zebranie członków Oddziału Łódzkiego Z. Z. N. P. S. Śr.

Porządek dzienny obejmował następujące sprawy: 1. Zagajenie i wybór prezydjum. 2. Odczytanie protokułu z ostatniego zebrania. 3. Sprawozdanie Zarządu. 4. Sprawozdanie kasowe. 5. Sprawozdanie Komisji Rewizyjnej. 6. Program pracy na r. szk. 1925/26. 7. Wybór Zarządu i Komisji Rewizyjnej. 8. Wolne wnioski.

Na przewodniczącego zebrania powołano kol. J. Opęchowskiego, na sekretarza kol. J. Bocka.

Protokuł ostatniego zebrania, sprawozdanie ustępującego Zarządu, kasowe i Komisji Rewizyjnej przyjęto jednomyślnie i udzielono absolutorjum ustępującemu zarządowi.

W dyskusji nad programem pracy na rok szkolny 1925/26 zgodzono się na konieczność utrzymania miesięcznika „Szkoła i Nauczyciel“, omawiano projekt zorganizowania Wyższych Kursów Naukowych i urządzenia akademji dla uczczenia Stefana Żeromskiego.

Ze względu na to, iż jednoczesna przynależność nauczycielstwa szkół średnich do Związku Zawodowego i T. N. S. W.,

---

*) Artykuł powyższy jest wyrazem opinji wyłącznie nauczycielstwa szkół powszechnych (przyp. Red.).

jako dwuch organizacji o całkiem różnych wytycznych działalności, krępuje samodzielność członków i szkodzi ideowej zwartości Związku, po długiej debacie uchwalono zasadę, iż członkowie Z. Z. N. P. S. Śr. nie mogą być jednocześnie członkami T. N. S. W. Wykonanie tej uchwały przekazano nowemu zarządowi.

Do Zarząd Oddziały wybrano: kol. J. Opęchowskiego, kol. St. Kaczkowskiego, kol. W. Kralkowskiego, kol. Krowicką i kol. L. Bocka. Na zastępców: kol. M. Gundlachównę i kol. A. Kamińskiego. Do Komisji Rewizyjnej: kol. W. Gackiego, kol. A. Zaleskiego i kol. M. Lupińską.

Z ŻYCIA ODDZIAŁÓW I OGNISK.

Z ramienia Komisji odczytowej Ogniska Z. P. N. S. P. i Oddziału Z. Z. N. P. S. Śr. w Zgierzu, kol. Wł. Gacki wygłosił w dniu 29. X. r. b. referat: „Nasze postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa". Z ramienai Komisji odczytowej Ogniska Z. P. N. S. P. i Oddziału Z. Z. N. P. S. Śr. w Pabjanicach kol. Wł. Gacki wygłosił w dniu 6 listopada r. b. referat: „Nasze postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa".

KOMUNIKAT.

Zarząd Okręgowy Z. Z, N. P. S. Śr. zawiadamia Oddziały Związku, iż Zjazd okręgowy delegatów odbędzie się dnia 29 listopada o godz. 11-ej rano w lokalu Z. P. N. S. P. (Andrzeja 4), z porządkiem dziennym, podanym poprzednio do wiadomości.

Zarząd Okręgowy Z. Z. N. P. S. Śr.

Łódź, dn. 8. IX. 1925.

KSIĄŻKI NADESŁANE.

Stanisław Pawłowski. — **Geografja dla szkół powszechnych.** Stopień III. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. 1925.

Dr. A. Kozłowska. — **Pogadanki o roślinie i glebie** wraz z wycieczkami i wskazówkami metodycznemi dla nauczyciela. Dla użytku niższych oddziałów szkoły powszechnej. Książnica-Atlas Lwów—Warszawa. 1925.

Podręczna Encyklopedja Pedagogiczna w opracowaniu Dr. Feliksa Kierskiego. Tom II. N.-Z. wraz z dodatkiem i dwoma indeksami. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. 1925.

Karol Zagajewski. — **Deutsches Sprachbuch,** III. teil. Podręcznik języka niemieckiego, część III. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. 1925.

Krótki zarys Historji Kościoła Katolickiego. Ks. R. Archutowski. Nakład Księgarni Św. Wojciecha.

Nauka religji. Nakład Księgarni Św. Wojciecha.

Bibljoteka Pedag. Przyjaciela Szkoły Nr. 1. Stefan Błachowski. — **Psychologja a wybór zawodu.** Poznań. 1925. Wydawn. Przyjaciela Szkoły.

Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego „Harcerski Kodeks Honorowy“. **Zasady postępowania w sprawach honorowych, wykluczające pojedynek**. Nakład Księgarni Św. Wojciecha. 1925. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin.

A. Krantz. — **Zbiór zadań rachunkowych** dla szkół powszechnych. Książeczka dla uczniów, opracowana według programu Min. W. R. i O. P. Część V. V. oddział w szkole 2-klasowej. Piąty rok nauki w szkole 3 do 7-klasowej. Nakład Księgarni Św. Wojciecha. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin.

Literatura Polski Przedrozbiorowej w szkole średniej, ułożył Andrzej Boleski:

część I. Bogurodzica, Rej, Kochanowski,
„ II. Szarzyński, Szymonowicz, Skarga,
„ III. A. Morsztyn, W. Kochowski, W. Potocki
„ IV. Ignacy Krasicki, A. Naruszewicz,
„ V. Okres St. Augusta (cz. II.) Pieśń legjonów, Woronicza Hymn do Boga

Warszawa. Nakładem księgarni R. Wojnara i Sp.

B. Dyakowski. **Zarys metodyki niższego kursu nauki o przyrodzie** Książnica—Atlas. Lwów—Warszawa 1925.

Marjan Falski **Elementarz powiastkowy dla dzieci** z obrazkami Kamila Mackiewicza — wydanie XI. Książnica—Atlas, Lwów—Warszawa 1925.

Marjan Falski. **Wskazówki metodyczne** do XI wydania Elementarza powiastkowego dla dzieci. Książnica—Atlas Lwów—Warszawa 1925.

Julja i Marja Jaworskie. **Co i w jaki sposób opowiadać dzieciom starszym i młodszym.** Przykłady wybrane z różnych autorów, poprzedzone wstępem i opatrzone objaśnieniami oraz uwagami metodycznemi. Książnica—Atlas. Lwów—Warszawa 1925.

Eugenjusz Romer. **Powszechny Atlas Geograficzny.** — Książnica—Atlas 1925.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: 1-sza okładka — 150 zł., 2-ga okładka — 100 zł., 3-cia okładka — 80 zł.. 4-ta okładka — 100 zł. Przed tekstem: strona 120 zł., 1/2 str. — 65 zł., 1/4 str. — 40 zł. Za tekstem: strona — 100 zł., 1/2 str. — 50 zł., 1/4 str. — 35 zł., 1/8 str. — 20 zł.

Redaktor: Gacki Władysław. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarząd Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85